

Список основных джерел

1. Волошина, А.К. Формування медіакомпетентності викладача засобами аудіовізуальних технологій / А. К. Волошина, К. О. Волошина // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2010. – Вип. XXIII, Ч. 1. – С. 510–517.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Дата доступу: 22.03.2015.
3. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993. – № 4. – С. 23.
4. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників). – Київ, 2011. – 96 с.
5. Новикова, А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 68.

УДК 378.225

И. В. Морозов

Белорусский государственный университет культуры и искусств

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Современное состояние образования не соответствует реалиям информационного общества и требует кардинальной реорганизации. Это можно представить как смену образовательных парадигм. Предлагается как наиболее адекватная социокультурной динамике герменевтическая парадигма.

Hermeneutical paradigm of education

The current state of education does not meet the realities of the information society and requires a radical reorganization. This can be represented as a change of educational paradigms. It is proposed the hermeneutic paradigm as the most adequate to socio-cultural dynamics.

Общемировой кризис образования, который констатируют многие авторитетные специалисты, имеет особую специфику. Она заключается в том, что сами критерии качества образования устарели. Если раньше доставало хоть как-то оценить эффективность образования с точки зрения позитивно понимаемой экономической отдачи от него, то сегодня образовательная беспомощность признается в связи с невозможностью противостоять глобализационным проблемам, органично вписаться в до сих пор не ясный, сверхдинамичный и непредсказуемый феномен информационного общества.

Осознанно встревоженный мир, перманентно переживающий угрожающие локальные и планетарные гуманитарные проблемы, вынужденно и достаточно адекватно рефлексировать на это отысканием их причин и истоков. И обнаруживаются они в слепой вере, культе научно-технического прогресса, в догмате и тотальном вверении человеческого бытия технократизму. Так что пришло время судить и его, причем не только и даже столько за техногенные и экологические катастрофы, сколько за эрозию плодородных мотиваций и устремлений, за эрозию душ.

Синергетическому духу, когда наличествует не стохастические рывки и штурмы, но стабильность изменения, диалектика бытия и становления, традиции и инновации.

Так что мы опять вынуждены признать, а главное подвигать очередное нововведение. Однако теперь уже не формальное, но парадигматическое. Сущность и предназначение его составляет не только удовлетворение потребностей в знаниях, но научение, воспитание, создание инновационной гносеологической ауры, способной провоцировать творчество. Иначе говоря, ориентироваться не на конечный вещественный результат, но на умение, емкую компетенцию достигать его, причем в самых различных, в том числе и «нештатных» обстоятельствах. В большей степени это относится к преподаванию всего спектра наук о духе, как за рубежом еще именуется антропологические изыскания. Оно, пять-таки по синкретической сущности своей, не может быть эпизодическим и фрагментарным, но процессуально-системным, или перманентным, попросту непрерывным. Даже несмотря на искусственную дистрофию школьного и обширную ампутацию вузовского так называемого гуманитарного блока.

...Какова же парадигматическая трансформация вызрела, насущна по сущности своей, и чем она в общих чертах отличается от предшествующих и нынешних концепций и парадигм?

Традиционная (накопительная, стандартизирующая) парадигма образования, напрямую и буквально исходит фундаментального уложения – передачи знаний от «знатока» «неучу». Причем, знаний, направленных на мир застывший, в котором не должно быть ни неоднозначностей, ни, тем более, бездонной энигмы. Следовательно, этот мир можно препарировать (анализировать) на отдельные гносеологические фрагменты, отдавая их в компетенцию отдельных учебных дисциплин (предметов), которые поэтому стремятся к наибольшей автономии, независимости. А поскольку овладение знаниями – результат поглощения информации, то есть неких конкретных фактов, то и знания эти также максимально фактологичны, фрагментарны, изолированы, что создает коварную иллюзию, будто мир столь же фрагментарный.

В духе этой парадигмы вполне естественным выглядит тестовый принцип определения, а значит и преподавания и усвоения знаний. Тестирование в нынешнем виде особенно при тотальном его внедрении, есть уплощение голографического бытия и его смыслов до примитивного «да – нет». То есть по принципу работы электронно-вычислительной машины с ее предельно формализованной информацией в двоичной оппозиции «0 – 1», с властью концепта «или»-«или». Возможно, данный принцип и дает преимущества в игре «Что? Где? Когда?». Но в реальной жизни, творчестве важнее совсем другое: зачем и почему? Именно это определяет мышление как таковое, стимулируя все другие вопрошания человека к миру, преисполненным альтернативами «и»-«и», и к самому себе, где также найдем клубок альтернатив. Но мы невольно притупляем, закрепощаем и, наконец, дидактически вытравляем изродно дарованные нам озабоченность, воображение, интуицию, вдохновение, озарение. Компенсация их эрудицией «голого факта» заведомо иллюзорна и пагубна. Переходя со школьной парты на студенческие столы, концепт теста-стандарта становится абразивным камнем, подгоняющим под господствующие установки и программы, способности и прихоти единственного руководителя или консультанта. В результате мы имеем диссертации, где превалирует компиляция, накопительный принцип знаний, позволяющий сделать разве что малозначащие выводы относительно классификации, типологии, в лучшем случае, статистической систематизации, робкой компаративистики. И то в жестких рамках стандарта и стандартизации.

Рефлексивная парадигма образования (М. Липман, М. Шарп [1; 2]). В определенной мере она является закономерным диалектическим переходом количественного (накопительного) принципа в качественный (когнитивный, познавательный). Основные послышки этой парадигмы: обучение – это совместный результат исследовательского сообщества (учитель – ученики, преподаватель – студенты), важнейшей целью которого является достижение понимания и осмысленного рассуждения. Это побуждает думать о мире, искони и неизбежно неопределенном и загадочном. Следовательно, и дисциплинарные знания не считаются исчерпывающими, допускается, поощряется их многовекторная комплиментарность. Отсюда и учитель-преподаватель априори освобождаются от авторитаризма и открываются дискуссии с непринужденной эмпатией к иномнению. В итоге образовательный процесс не преследует поглощение информации, но приискивает внутренние семантические отношения, закономерности и тенденции вещного мира. Тем не менее, и эта парадигма видится недостаточно адекватной социокультурным трансформациям информационного общества. В частности, из-за сохранения субъектно-объектных отношений и внешне-внутреннего представления о действительности, в то время, как непо-

средственно глобализация свидетельствует о глубинной интеграции всех сфер и проявлений общечеловеческой культуры. Видимо, мы переживаем очередное «осевое время» (К. Ясперс), сущность которого переход, а точнее симбиотическое возвращение Цивилизации в лоно Культуры, субстратом которой и является Информация. Только не как в теории информации – отраженное разнообразие, но прежде всего духовная, озабочивающая, символическая, трансцендентная, всеохватно, голографически контекстуальная.

Отсюда насущные предпосылки для становления соответствующей образовательной парадигмы, кою можно назвать герменевтической.

Герменевтическая (текстологическая, интерпретационная) парадигма зиждется на априорном признании и обладании действительностью как органическим синергетическим феноменом человека-в-мире. Это знаменует отказ от субъектно-объектных отношений и переход к отношениям субъектно-субъектным, которые, по крайней мере, не дробят, не иерархизируют мир на умозрительные структуры, выделяя в нем главное, то есть доминирующее, подавляющее и второстепенное, третьеразрядное, что вообще можно не замечать и чем можно пренебрегать. В этом смысле названная парадигма поднимается над так называемым средовым подходом, которому не удастся избавиться от тяги к структурализму и тотальной аналитики, ранжирному расщеплению «среды» на соподчиненные элементы.

В современных условиях лавинообразного притока, цунами информации подспудно возникает потребность попросту справиться с ним, выжить. Ибо его чувствуемая случайность, стохастичность, хаотичность на бессознательном, архетипическом уровне, то есть априори вызывают подспудный страх и стремление вообще избавиться от него. Иначе говоря, наш актуальный мир, видимо, как никогда ранее переживает синергетическую ситуацию. (Возможно, нечто подобное уже являла собой эпоха древнейшего мифотворчества, увидевшая диалектику Хаоса-Космоса, но это отдельная большая тема). Точнее ту ее фазу, когда доминирует Хаос, имманентно содержащий и подвигающий Космос, порядок. Это и есть единство бытия как сталости и становления как континуума.

Осознание этого феномена подвигло философское признание чуть ли ни тотальной сферы, особого, можно сказать, параллельного мира симулякров («подобий», «кажимостей», «призраков»). Полагается, что они неуловимы и в определенном смысле противопоставляются априори структурированной идее. Если идея задает бытие как «сущность», то есть нечто сохраняющее свое собственное, необходимое для познание определение, то симулякр связан с бытием как становлением (Ж. Делез).

В расширительном значении симулякры понимаются как обман, обманка, иллюзия, поверхностный эффект. Тем не менее это реальность нашего инфор-

мационно-компьютеризованного общества, хотя и называемая «гиперреальностью», виртуальностью. Так что современная и перспективная система образования не может игнорировать сей факт и самой не впитать эту амбивалентную реальность. А это, признаться, в системе, сложившейся на основе жестких причинно-следственных связей, догмата логики и культа рации сделать будет отнюдь не просто. Ибо придется отказаться от этого, можно сказать, деспотичного мышления и оживить его флюидами чувствования, воображения, интуиции. Здесь незаменим будет жизненный опыт Востока, где достаточно проникновенно и органично совладают с этим стабильно-подвижным феноменом посредством концепта у-вэй, подчинения движению естества, непротивления всем его проявлениям, будучи их неотъемлемой частью. Это происходит на интуитивном, чувственном уровне, и не требует логических объяснений и практической верификации.

Западная культура зиждется на рассудочном понимании происходящего. Поэтому для него наиболее приемлема герменевтическая парадигма, которая полагает жизнь-обитание внутри некоего, по определению, небесмысленного метаисторического Текста, где тотальна общесемантическая и символическая взаимосвязность Текста (на латыни «текст» и есть некая единящая связь). У него есть преамбула, некий всегда интригующий сюжет, смысловая канва, мотив, художественно-поэтическое своеобразие и нескончаемое обилие персонажей. По сути, это и есть Культура без цезуры и купюр и как синоним Человека, ее творца, носителя и творения. А у него, как и у Культуры нет и не может быть зряшных, не заслуживающих внимания и заботы, культивирования мелочей. Здесь своеобразная реабилитация тайны, новое наполнение первокультурных анимализма и пантеизма – воспризнание доминаты духовного в Человеке-Культуре.

Логический и операционный принцип герменевтической парадигмы – контекстуальность, или включенность всего и вся в единый внутренний процесс формирования-проживания Текста-Пути, смыслопридающими атрибутами которого есть начало и конец, направление и цель. Причем, их можно трактовать, включать в герменевтическую процедуру относительно бытия отдельной личности, некоего сообщества (партии, конфессии, этноса, нации, локальной культуры). Наконец, человечества в целом [3].

Самостоятельное определение цели и выбор направления Пути-Текста и есть то, что можно всякий раз представлять и развивать как инновацию, в энциклопедической трактовке, деятельность, порождающую нечто качественно новое и отличающееся уникальностью. И все-таки истый интерпретатор гуманитарных феноменов, творец занят не деятельностью, основанной на субъектно-объектных отношениях, но озабочен сотворением себя-в-мире, когда экстра-

вертивные импульсы, не нейтрализуются, но восполняются интровертивными. Словно претворяя мудрейший восточный принцип «Великого предела» (Тайцзи). Отсюда важность отыскания не истины, но перманентное обнаружение парадокса: этого не может быть потому, что может быть всегда, и наоборот. Это должно споспешествовать научению не столько реагировать на проблемы как на свершившийся, неожиданный и от этого неприятный, а то и враждебный факт, сколько моделировать, предсказывать их, и относиться к ним как к любопытной, почти детективной истории на Пути-Тексте.

При этом неизбежный «конфликт интерпретаций» (П. Рикер), что следует воспринимать исключительно как положительный синергетический фактор, способствующий концентрации информационных сингулярностей (одиночных индивидуальностей) в общий коммуникационный поток.

Поэтому герменевтическая парадигма есть не столько альтернатива концепту у-вэй, сколько единая с ним чувственно-понятийная парадигма современной общечеловеческой культуры, предполагающей столь же синкретический подход к принципиальной своей сфере – образованию, где «неоспоримый факт» становится живым разноречивым событием в стремнине всеобщего контекста.

Здесь-то и рождается «сообщество исследователей» (М. Шарп) вдохновленных не накоплением «истинных» знаний, но личностными переживаниями и мыслями, когда парадоксальность понимаемого отнюдь не препон на Пути, который следует всеми средствами преодолевать. Напротив, это – непрестанно яркое неоднозначное событие, радующее и удивляющее последовательного герменевта, прогрессирующего методолога и трепетного наитивиста возможностью новых вопрошаний, открытий и откровений.

Список основных источников

1. Lipman, M. *Thinking in Education* / M. Lipman. – Cambridge, 1991. – P. 7–25.
2. Sharp, A. M. *The Community of Inquiry: Education for Democracy* / A. M. Sharp // *Thinking*. – 1991. – Vol. 9. – P. 31–37.
3. Морозов, И. В. *Герменевтика зодчества* / И. В. Морозов. – Минск : Стринко, 2009. – 352 с.